

Halmai Tamás

Iskola és irodalom – a határon

Egy (nem-)vita le(-nem-)zárásához

„Az ember itt vagy papagáj, vagy kísérletező
pedagógus, harmadik út nem kínálkozik.”
Németh László

„Az oktatás kulcsszereplője a tanár”
Cserhalmi Zsuzsa

Jorge Luis Borges, az argentin irodalom „posztmodern klasszikusa” több esszéjében utal saját egyetemi oktatói gyakorlatára. Arra, hogy ő bibliográfia (azaz kötelezőolvasmány-jegyzék) kiadása helyett okosabbnak látta azt kötni a hallgatóság lelkére (emlékezetből idézzük szavait): az irodalom éppen eléggé tágas tartomány ahhoz, hogy mindenki maga találjon rá a számára legkedvesebb, legmegfelelőbb olvasmányokra. Az olvasás értelme az olvasás örömeiben jelölhető meg: a kötelező olvasmány fogalma éppoly képtelenség, mint a kötelező boldogságé...

A „Műveltség nélküli nemzedékek?” című szöveg által fölvetett kérdésekre lehetséges, összegző válasz a Borges-é. De tarthatunk tőle (s a vitacikkek ezt erősítették), ennél valamivel bonyolultabb válaszokat kell keresnünk, ha az irodalomtanítás (illetve a művészeti oktatás) jelenlegi problémáinak megoldása (vagy legalább enyhítése) a célunk.

A vitaindító cikk a problematika sokrétűségét, sokösszetevős voltát igyekezett hangsúlyozni. Kezdve onnan, hogy a szépségről való beszéd nehézségét az iskolában a szépségről való tudás közvetítésének nehézsége súlyosítja már-már filozófiai (de legalábbis elméleti-tudományos megoldás[oka]t igénylő) problémává; folytatva az ezredforduló kulturális valóságának vélhetően korszakos (technikai és szemléletbeli) fejleményeivel; utalva („vállalt rendszertelenséggel, esetlegességgel, kapkodással és csapongással”) az iskola (és benne a tanár) társadalmi szerepének elbizonytalanodására; főleglélve tananyag és oktatásmódszertan nagyfokú korszerűtlenségét; a felelősség jegyében fölismerett feladatokat körvonalazva és a feladatok fölismerése jegyében született bizakodásnak adva hangot végül.

Sorrendben az első hozzászólás Cserhalmi Zsuzsa szép esszéje volt. Az írás előföltévéseivel és állításaival – öröm ezt leírni – maradéktalanul egyetérthetünk. Az írást indító reflexió a vita központi kérdéseit „korszakfilozófiai” kontextusba helyezi: „A posztmodern kor medializált világa folytonos bizonytalanságban tartja az önreflexióra hajlamos egyént: fontosak-e a világgal kapcsolatos kérdései, jó ügyekért lelkesedik-e, van-e értelme a munkájának, vannak-e választásai, értékek vagy érdekek mentén választ-e, autonóm vagy kívülről irányított ember-e.” Hozzáátve a „dilemmatizálhatóság” elsődlegesnek ható okát: „a posztindusztrializált társadalmaknak nem ilyen egyének sokaságára van szüksége”. Ezt követően, ha jól olvassuk, kimondatlanul is oktatás- és kultúrpolitikai defektusok következményeként teszi értelmezhetővé a pedagóguslét – mindannyiunk által jól ismert – napi problémáit: „A tanárok fizetése, óraszám, a pálya elnöiesedése, a könyvterjesztés és könyvkiadás hazai sajátosságai, a könyvtári beszerzések nehézségei

együttesen eredményezték, hogy a közoktatásban dolgozó tanárok csak töredékesen képesek követni a kortárs magyar és világirodalom fejleményeit. Az irodalomtanárnak a mindennapi olvasás híján nincsenek olyan releváns tapasztalatai, amelyek beépülhetnének az irodalomtanításba, holott elsődlegesen a kortárs irodalom – ha úgy tetszik, a jelen horizontja – ad hírt mindarról, amit az irodalmi kánon finom elmozdulásairól érdemes tudni.” A cikk, miközben – ezzel együtt – helyesen hangsúlyozza a tanár személyes szakmai felelősségét („az oktatás kulcsszereplője a tanár”), recepciósztétikai oldalról nyomatékosítja a „gyermekcentrikus iskola” sűrűn hangoztatott, tautologikus fogalmi non-szenszében magát komikusan színre vivő evidenciát: „A befogadót, tehát a diákot közép-pontba állító irodalomtanítás ad esélyt egyedül arra, hogy a megértésben való legszemélyesebb érdekeltséget fölismerve a diák akarjon olvasni vagy újraolvasni.” (Egy 1992-es *Kulcsár Szabó Ernő*-tanulmány ugyanezt egy másik szempontból, a megértés feladat-jellegét tudatosítva, az önművelés egyéni kötelezettségére figyelmeztetve fogalmazza meg: „az oktatás csupán kondicionálhatja az olvasás képességét, de nem írhatja elő a művelődés egyéni formáit. Az olvasó helyett egyetlen intézmény sem takaríthatja meg az esztétikai értékformákhoz vezető út, a Bildung időigényes tapasztalatait.”)

Egy markánsan közös horizonton rajzolódnak elénk azok a kérdések, amelyek műveltség, művelődés és közoktatás viszonyára, kultúrafölfogás és tanításmódszertan összefüggéseire vonatkoznak. A fölajánlott változatokat is inkább csak fogalmazásmódjukban s hangsúlyaikban érezni eltérőeknek – szemléleti alapjuk lényegében azonosnak tetszik. Azonosnak, amennyiben a reformtörekvések retorikája mindahány változatban a közoktatás (szűkebben: az irodalomtanítás) intézményi háttere és szemléleti-módszertani jellemzői többszörösen reflektált módosításának igényét nyilvánítja ki.

Olvasatunkban a vitacikkek közül a második, *Fábián Márton* írása marad leginkább adós a párbeszédre való hajlandóság megnyilvánításával. Nehéz eldönteni, hogy ezért a gúny retorikája (ld. pl.: „Elsősorban a művészeti tárgyakról, főként az irodalomról tesz említést, bár egy bekezdést szán az adóbevallás és a biztosíték cseréjének [adóbevallás cseréje? – H. T.] problematikájára is!”) avagy a módszeres visszakérdezés horizontlezáró stratégiája okolható-e inkább. Az írás talán legfontosabb állítása evidenciának hat:

„Az iskoláról kell gondolkodnunk. Arról, hogy mi az, ami megtartható ebből az intézményből, s mi az, ami korszerűsítendő, arról, hogy milyen legyen a 21. század iskolája. Csak ha az »egész«-et változtatjuk meg, akkor van (lesz) értelme a »részek« megváltoztatásának.” E tétel köré azonban – olvasatunkban – a természetlen félreolvasás alakzatai szerveződnek. A cikk felrója, hogy a vitaindító szöveg szerzője, miközben „látszólag liberális álláspontot vall”, „tendenciózusan egyetlen irányzat érvrendszerét érvényesíti”, hozzátéve: „az irodalmi művek hermeneutikai megközelítése kiváló módszer..., de nem feltétlenül és nem szükségszerűen »írja felül« az egyéb módszereket”. Túl azon, hogy nehéz elképzelni értelmezői pozíciót, amely érvrendszerét és fogalomkincsét ne nyerné valahonnan, célszerű emlékeztetni arra is: a hermeneutika nem pusztán (s talán nem is elsősorban) elemzésmódszertan, hanem inkább – per definitionem – az értelmezés elmélete (sőt: elméletei). Tág értelemben tehát például a „hermeneutikai fordulatok” kifejezés sem jelent mást, mint a dolgok, a világ értelmezésében, fölfogásában bekövetkezett, episztemológiai háttérű, korszakos érvényű változásokat. Talán a vitaindító cikk retorikai „rendezetlensége” az oka annak, hogy *Fábián* írása a képi kultúra terjeszkedésével kapcsolatos fejtegetésből azt olvassa ki: a vizualitás szemiotikájával való foglalkozás színhelyeül a magyarórákat jelölnének meg. Ezt a cikk nem állítja, igaz, nem is zárja ki ezt a lehetőséget. Ennél lényegesebb,

tunkban – a természetlen félreolvasás alakzatai szerveződnek. A cikk felrója, hogy a vitaindító szöveg szerzője, miközben „látszólag liberális álláspontot vall”, „tendenciózusan egyetlen irányzat érvrendszerét érvényesíti”, hozzátéve: „az irodalmi művek hermeneutikai megközelítése kiváló módszer..., de nem feltétlenül és nem szükségszerűen »írja felül« az egyéb módszereket”. Túl azon, hogy nehéz elképzelni értelmezői pozíciót, amely érvrendszerét és fogalomkincsét ne nyerné valahonnan, célszerű emlékeztetni arra is: a hermeneutika nem pusztán (s talán nem is elsősorban) elemzésmódszertan, hanem inkább – per definitionem – az értelmezés elmélete (sőt: elméletei). Tág értelemben tehát például a „hermeneutikai fordulatok” kifejezés sem jelent mást, mint a dolgok, a világ értelmezésében, fölfogásában bekövetkezett, episztemológiai háttérű, korszakos érvényű változásokat. Talán a vitaindító cikk retorikai „rendezetlensége” az oka annak, hogy *Fábián* írása a képi kultúra terjeszkedésével kapcsolatos fejtegetésből azt olvassa ki: a vizualitás szemiotikájával való foglalkozás színhelyeül a magyarórákat jelölnének meg. Ezt a cikk nem állítja, igaz, nem is zárja ki ezt a lehetőséget. Ennél lényegesebb,

hogy Fábíán cikke olyan kérdéssel fordul a vitaindító íráshoz, amely annak logikájából problematikusan nyerhető ki: „Ezzel kapcsolatban csak az a kérdés merül föl, hogy a »vizualitás szemiotikájának térnyerése«, az »interaktivitás mindennapivá válása« valóban eredményezett-e döntő jelentőségű változást a gondolkodásban és a megértésben. Könnyebben értünk-e valamit azáltal, hogy látjuk?” A vitaindító cikk nem tett értékkülönbséget képi és nyelvi alapú megértés között. A „döntő jelentőségű változás” tényleges mértékének fölmérése pedig alighanem csak utólagosan, valamely korszakküszöbön túlról lesz elvégezhető. Egy másik szöveghely arra figyelmeztet: „amíg »az irodalomkritikai diszkurzus(!) tudományosan reflektált regisztereit« kifejezést használjuk ahelyett, hogy az irodalomtudomány irodalommal kapcsolatos vitáiról, eredményeiről beszélünk, addig vannak és lesznek értetlenségek is”. E mondat azért különösen tanulságos, mert miközben vitatja az eredeti állítást („az irodalomkritikai diszkurzus tudományosan reflektált regisztereit a szakma és a szakoktatás jelentős hányadának elutasító értetlensége övezi”), elutasító állásfoglalásával rögtön demonstrálja is annak tényszerű voltát. (Csak emlékeztetőül: már egy 1975-ös *Németh G. Béla*-tanulmány igen határozottan bírálta a közérthető, lehetőleg esszéisztikus fogalmazásmódú és fogalomhasználatú értekezések iránti igényt. Amellett érvelve, hogy az ilyen szövegek „ellenállásra nevelik a közönséget a valóban tudományos esztétikai megközelítéssel, egyáltalán a gondolkozással szemben”). A „nyelvi rasszizmus” kérdésében megfogalmazott bírálat maga adja meg azt a választ, amelyre a vitaindító cikk is törekedett (ezek szerint nem elég hatékonyan) utalni: „Ha van értelme a történetiségnek az irodalom oktatásában, akkor talán az is, hogy megértsük, megértessük, a szó, a beszéd, a nyelv a különböző korokban más volt, mint saját korunkban.” Azt viszont nem könnyű értelmezni, a kánon szubkultúrák felé nyitásának javaslata miért keveredik a radikális esztétikai értékrelativizmus gyanújába. Azaz miféle logika helyezi Fábíán cikkében *Cseh Tamás* mellé *Lagzi Lajcsit*, hogy aztán *Petőfi* mellé *Lisznyai Kálmánt* s *Ady* „rangjára” *Szabolcska Mihályt* „emelhesse”?...

Arató László kitűnő dolgozata kettős szerkezetű. A második rész törvényi és intézményi háttér összefüggéseire világít rá, iskolaszociológiai és oktatáspolitikai aspektust nyitva a legégetőbb kérdésekre. Ehhez az avatott, értő beszámolóhoz és elemzéshez – tényleges oktatásügyi kompetencia híján – nem fűznénk kommentárt. Jelezzük csak, hogy a vitát kiváltó cikk létrejötté többek közt ezen okfejtés megvalósulásában nyerte el, utólagosan, értelmét. A dolgozat első része példászerűen szoros olvasat keretében reflektál a „Műveltség nélküli nemzedékek?” fontosabb tételeire. Egészen pontosan azokra a pontokra, amelyek ott a változás/változtatás példaként említett előfeltételeiként jelölődnek meg. S jobbra, ha korrekcióval is, de egyetértőleg idézi föl azokat. A szöveg színvonalára jellemző, hogy helyenkénti határozott kritikai attitűdje sem sértő, inkább az eredeti cikk állításainak újragondolására, újraértelmezésére motiváló. Jogosnak érezhetjük például a kánonátrendezés kérdésének árnyalását. A kortárs irodalom nagyobb arányú beemelése az irodalomoktatási törzssanyagba, ha mégoly szükséges is, önmagában valóban nem vezethet (jóllehet ezt így a vitaindító írás sem állította) a tanítás (és a tanulás!) színvonalának emelkedéséhez. Az Arató-cikk vonzóan radikális megfogalmazásában: „A magyartanítás vagy a művészetoktatás modernizálása, életképessé tétele nem a verskánon arányainak a maiak javára történő átrendezésén múlik. Magának a kánonközvetítésnek mint de facto abszolút elsődlegességet élvező célnak a megkérdőjelezése a feladat. Egyrészt a képességfejlesztés és a kánonközvetítés (műveltségközvetítés) viszonyának a nem pusztán szövegszerű újragondolását kellene elvégeznünk, másrészt ezzel szoros összefüggésben egy szűkebb és egyben rugalmasabb kánon kialakítását. A szélességelvűről a mélységelvűre való áttérést kellene végrehajtani. A régi klasszikusoknak és az őket továbbgondoló, megszólító későbbi és kortárs utódműveknek és értelmezéseknek az együttlátását, együttlátását: a hatástörténeti tudatnak, a hagyomány működésének a tanítását kellene középpontba állítani.” Ugyancsak megfontolandó annak problematikusá-

ga, hogy a „magaskultúra” közvetítésének iskolai gyakorlata milyen módon és milyen keretben is egészülhetne ki a populáris regiszterekben való közös tájékozódással: „Milyen egyetértek azzal, hogy a magaskultúra közvetítésének esélyeit nagyban javíthatja, ha számot vetünk a diákok befogadói horizontjával: a jelennel, a személyessel, a populárisissal. Csakhogy... Tudja-e a tanár, hogy mi is a gyerek saját kultúrája, szubkultúrája? Nem saját ifjúkorunk szubkultúrájának legjavát akarjuk-e a diáknak az ő saját kultúrájaként bemutatni?” Ez a „veszély” valóban fennáll. Azonban legalább ennyire meggondolandó (s a vitaindító cikk is erre próbált utalni), vajon milyen előföltevések, érvek, szempontok is azok, amelyek például a Cseh Tamás – *Bereményi Géza* művelte vagy a *Lovasi András* által jegyzett dalszövegköltészetet eleve kizárják az „arisztokratikus regiszterben” helyet foglaló művészi teljesítmények köréből... Arató László írásának mindössze egy bíráló észrevétele kapcsán próbálnánk a polémia keretei között fönttartani a dialógust. A vitaindító cikk „nehezményezte”, hogy „tankönyveink nem reflektálnak a »magyarok istene« (»Nemzeti dal«) típusú szöveghelyek szemléleti anakronizmusára (avagy például a »Ne lógasd a lábadat hiába« [»A vén cigány«] sztereotip roma-képének vagy az »oktondi néger« [Verlaine: »Költészettan« – Kosztolányi fordításában] jelzős szerkezetének – a mai olvasó látószögében – »politikailag« egészen durván »inkorrekt« voltára)”. Arató cikke – egy *Vas István*-elemzés nyomán – a „magyarok istene” fordulatot mint „közönségegységesítő retorikai mesterfogás”-t veszi védelmébe, igen meggyőzően – ez az interpretáció azonban nem zárja ki, hogy az olvasóban (tanárban vagy diákban) fölvetődjék a kérdés: a retorikai érdek mindenképpen felülírja-e egy „szoros” (a kifejezést szó szerint értő) olvasat lehetséges szemléleti aggályait. Problematisabbnak látszik »A vén cigány« értelmezhetősége. Ha elfogadjuk is az Arató-féle megközelítést, mely szerint a versbeszéd által megszólított alak *Vörösmarty* alteregója (amire a szövegben nem sok minden utal), továbbra is kérdéses marad: változtat-e lényegileg a versbeli roma-kép negativitását, hogy azt történetesen önmegszólítás rajzolja elénk...

A vitaindító írás kérdésfölvetéseivel különösen produktív módon szembesül *Baranyák Csaba* dolgozata. Baranyák mindenekelőtt – egy *Bókay Antal*-tanulmányra hivatkozva – utal arra, hogy jelen kérdések éppenséggel nem újszerűségükkel, hanem hosszú évek óta húzódo megválaszolatlanságukkal (következmény-nélküliségükkel) hívhatják föl magukra a figyelmet. Bókay, mint a Baranyák-cikk emlékeztet, „hiába tett javaslatot a pozitivisták-kronologikus irodalomtanítás modernista-formalista alapú intézményes »leccserelésére« (radikális tananyagcsökkentésre építve a lexikális tudás helyett a formaérzékenység, az »olvasás« tanítása metanyelvi alapok és különféle interpretációs stratégiák tudatosításával), a diszkurzusrend megmerevedése (Lásd a megfelelő tantervek, tankönyvek, segédanyagok, továbbképzések stb. hiányát.) nem teszi lehetővé a nálunk fejlettebb országok trendjeihez való közeledést.” A cikk gondos érvelése mindezt episztemológiai és oktatáspolitikai tényezők szerencsétlen összjátékával magyarázza: „az olvasással szembeni ellenállás, a töle való elfordulás nem csupán egy viszonylag új keletű episztémé, gondolkodástörténeti korszak diszkurzus-átrendező mechanizmusaival magyarázható, hanem a tömegoktatás kényszerű, ám ki nem küszöbölhető következményeként az intellektus elapadásával is”. Talán nem pusztán naivitásunk ölt alakot akkor, ha bizakodásunknak adunk hangot a Baranyák-féle reformjavaslatok olvastán. Mindenesetre nehéz nem egyetérteni

– a kerettanterv módosításának (a tananyag csökkentésének, a szövegértelmezői és irodalomtörténeti stúdiumok szakmailag feltétlenül indokolt elkülönítésének, alternatív [populáris-posztmodernista] tantervi változat kidolgozásának),

- a tankönyvírói csoportok fölkerésésének,
- az osztályon belüli csoportbontásnak,
- a fakultáció felvételre előkészítő szerepe kijelölésének,
- s az érettségi rendszer mindezekről függő megújításának

itt vázolt „tervezetével”. Ami az iskolák jelentős részének lehetetlen anyagi kondícióit s a „tanári pálya hihetetlenül alacsony presztízse”-t illeti (háttérben a kormányzati szerepvállalás elégtelenségével, illetve a társadalom „civil identitásának korlátai”-val): e problémák újlagos, nyilván sokadszori jelzésénél többre jelen dolgozat sem lehet képes...

Benkes Zsuzsa és Petőfi S. János a hozzászólás műfaját igen tágan értelmezve (a vitaindító cikkhez lényegében csak egy kitüntetett ponton kapcsolódva) az irodalmi nevelés módszertani megújíthatóságának kérdését állítja előtérbe. Cikkük, az antropológiai hermeneutika megismerésmódjára, módszertanára és fogalomkészletére alapozva, rövid elméleti bevezető után gyakorlati példán szemlélteti a fogalmi és a szimbolikus megismerés helyét, szerepét, relevanciáját az irodalomtanításban. („Nyilvánvaló, hogy a művészetek [és elsősorban az irodalom] oktatásában, valamint a művészeti/irodalmi nevelésben mindkét fajta megismerés/tapasztalat szerepet játszik. Az alapvető kérdés, hogy mit oktassunk és hogyan, valamint, hogy ebben a »hogyan«-ban milyen legyen a fogalmi és a szimbolikus egymáshoz való viszonya.”) A dolgozat, miután meggyőzően érvel amellett, hogy az „irodalmi művekkel való találkozást nem célszerű azok fogalmi megismertetésével kezdeni”, *Nemes Nagy Ágnes* „Ekhnáton”-ciklusának „kreatív szimbolikus” tanórai elemzésére-elemeztetésére kínál valóban jól hasznosíthatónak tetsző mintát. Aligha lehet kétségünk afelől, hogy ez az elsősorban a diákok nyelvi kreativitására, szellemi szabadságára építő módszer biztató hatékonysággal rajzolhatná át az irodalomértés átszajátításának iskolai eredményességi mutatóit. A szerzőpáros gyakorlatban kielégtelenségét részünkről tehát a megértő egyetértés kell, hogy üdvözzölje. Annál is inkább, mivel e gyakorlat során talán egy látszólag föloldhatatlan módszertani paradoxont is föloldhatóvá tehetünk. Az órai praxisból nyerve választ arra az alapvető kérdésre, hogy a műelemzés és műértelmezés eredendően magányos, meditációsan koncentrált, időt és írásos kifejtést igénylő munkája miképp egyeztethető össze a tanórák közegeivel: a szóbeliséggel, a 20–40 fős osztályközösséggel (mint munkacsoport) tényével s azzal a körülménnyel, hogy az adott művet olyan közönségnek kell elemzően-értelmezően „tanítanunk”, amelynek eközben az elemzést-értelmezést magát is tanítanunk kell...

Néhány további, avatott dolgozat a vitába formálisan bele nem kapcsolódva, mindazonáltal a vita főbb kérdéseit (is) exponálva nyit „saját” horizontot kultúra és közoktatás problematikájára. *Sipos Lajos* „Új törekvések a humán tárgyak tanításában” című tanulmánya (*Iskolakultúra*, 2002/9, 80–86.) a humán tárgyak (történelem, anyanyelv, irodalom) oktatásának történetét vázolva jut el a jelenlegi dilemmák megnevezéséig – elkapkodott javaslattétel (vö.: vitaindító írás...) helyett óvatos kitekintéssel (európai oktatási minták hivatkozásával) zárva (helyesebben: hagyva nyitva) gondolatmenetét. *Knausz Imre* „Műveltség és autonómia” című szövege (*Iskolakultúra*, 2002/9, 87–102.) „egyfajta kulturális autizmus” veszélyére figyelmeztetve érvel műveltség és autonómia összefüggése s ezen összefüggés – új módszerekkel megóvando / újraalkotandó – értékszerűsége mellett. (Érvelése éppoly meggyőző, mint az ezen érvelést – a posztmodern felől – túlhaladott érvényességűnek jelző Bókay-szövege... – hogy saját bizonytalanságunkat se kendőzzük tovább.)

Fenyő D. György írása – e számban – a nyelvújítási harc „tanulságait” az irodalomtanításról szóló vitákra átirva, a „kell” és a „lehet” közti egyensúly ésszerűsége jegyében sorolja föl a változ(tat)ás tizenkét (egyként indokoltnak s elfogadhatónak tetsző) feltételét – a kérdésben érintettek közti párbeszéd szükségességétől a tanárképzés átalakításának igényén át a megfelelő infrastrukturális háttér megteremtésének kíváncsáig.

Újraolvassa és egymás összefüggésében értelmezve a vitafolyam írásait (a vitaindító cikktől az utolsó hozzászólásig), egy markánsan közös horizonton rajzolódnak elénk azok a kérdések, amelyek műveltség, művelődés és közoktatás viszonyára, kultúrafölfogás és tanításmódszertan összefüggéseire vonatkoznak. A följárlott válaszokat is inkább csak fogalmazásmódjukban s hangsúlyaikban érezni eltérőeknek – szemléleti alapjuk lé-

nyegében azonosnak tetszik. Azonosnak, amennyiben a reformtörekvések retorikája mindahány változatban a közoktatás (szűkebben: az irodalomtanítás) intézményi háttére és szemléleti-módszertani jellemzői többszörösen reflektált módosításának igényét nyilvánítja ki.

A vitaindító írástól mi sem állt távolabb, mint hogy azt sugallja: – egyfajta oktatásügyi és/vagy kultúrtörténeti katasztrófizmus szellemében – a „valóság utolsó előtti változata”-val (Borges) volna dolgunk. Annyiban persze igen, hogy mindig azzal van dolgunk. Ez azonban, ha jól értjük, nem a kultúrpeszimizmus (amennyire divatos, éppen annyira terméketlen) logikája előtt nyit teret, hanem – mindközönségesen – a folyamatos felelősség terhét rója ránk. Ama felelősségét, amely elháríthatatlan kényszerre írja át azt a vélhetően közös, belső készletünket, hogy – ismét Borges kifejezésével élve – az irodalom „szerepny misztériumát”-t, az esztétikai tapasztalat erejére hagyatkozva, a diákok önértését és létfölfogását alakító, árnyaló hatások egy kitüntetett válfajaként tegyük hozzáférhetővé.